



ARTIGO ORIGINAL

Do sofrimento ético-político à ação transformadora: uma proposta pedagógica decolonial

From ethical-political suffering to transformative action: a decolonial pedagogical proposal

Milena Maria Nunes de Matos Carmona¹ , Daniela Pellossi² , Fernanda Liberali³

1 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – coord.milena@gmail.com

2 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – daniela.pellossi@gmail.com

3 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – iberali@uol.com.br

Como citar o artigo.

CARMONA, M. M. N. M.; PELLOSSI, D.; LIBERALI, F. Do sofrimento ético-político à ação transformadora: uma proposta pedagógica decolonial. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 24, n. 2, AG7, 2025.

Resumo:

A humanidade enfrenta desafios crescentes devido aos impactos dos fluxos migratórios. A ausência de políticas públicas estruturadas aumenta a desigualdade social, levando milhares de indivíduos à discriminação, ao silenciamento e à exclusão. O presente momento histórico é marcado pelo sofrimento ético-político, conceito que versa sobre situações de aprisionamento e servidão das populações vulneráveis. Este artigo descreve uma proposta pedagógica desenvolvida por pesquisadores, baseada em relatos de alunos migrantes de crise de uma escola pública de São Paulo. Esses relatos foram utilizados para criar escrevivências, que embasaram o planejamento de uma sequência pedagógica destinada a estudantes de escolas da rede privada, cujo objetivo é conscientizar os alunos sobre a invisibilização de minorias e as dores das injustiças sociais. Utilizamos a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) como metodologia; como fundamentação teórica, nos pautamos nos conceitos de Multiletramento Engajado, Decolonialidade, Escrevivências e Translinguagem. Os resultados indicam que a translinguagem pode ser um artefato potente para aproximar realidades distintas, promover reflexão crítica e possibilitar transformações.

Palavras-chave: Decolonialidade. Escrevivência. Multiletramento Engajado. Translinguagem.

Abstract:

Humanity is experiencing increasingly challenging situations due to the growing impacts of migratory flows. The lack of structured public policies exacerbates social inequality, leading thousands of individuals to discrimination, silencing, and exclusion. This is a critical historical moment. The current historical moment, marked by ethical-political suffering, a concept that addresses situations of entrapment and servitude imposed on vulnerable populations. In this article, we describe a pedagogical proposal developed by a group of researchers, based on an encounter with crisis migrant students from a public school in São Paulo. Their narratives were used as a study object to create escrevivências (writings based on lived experiences) and, from these, to design a pedagogical sequence to be implemented with students from private basic education schools. The aim is to contribute to raising awareness among

Fonte de financiamento: Capes e CNPq.

Conflito de interesse: As autoras declaram não haver.

Data de recebido: 29 Jan 2025. Revisões requeridas: 29 Ago 2025. Data de aprovado: 08 Set 2025.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

participants about the invisibilization of minorities and the pain caused by social injustices. As an intervention-based study, we adopted Critical Collaborative Research as our methodology. The theoretical framework supporting this study is based on Engaged Multiliteracies and the concepts of Decoloniality, Escrevivências, and Translanguaging. The results indicate that language can serve as a powerful artifact for bridging distinct realities, fostering awareness, critical reflection, and enabling transformation for those involved.

Keywords: Decoloniality. Escrevivência. Engaged Multiliteracy. Translanguaging.

1 INTRODUÇÃO

A desigualdade social, amplificada pelos impactos do capitalismo, tem gerado uma série de efeitos devastadores sobre as populações mais vulneráveis, especialmente aquelas marginalizadas pela combinação de fatores econômicos, políticos e ambientais. Neste artigo, abordamos especificamente os migrantes de crise¹, que se encontram na linha de frente dessas desigualdades. O deslocamento forçado de milhões de pessoas devido a conflitos, desastres naturais e condições socioeconômicas insustentáveis torna esse grupo particularmente vulnerável, sendo muitas vezes sujeito à invisibilização, discriminação e exclusão social.

Atualmente, a crise migratória mundial atingiu níveis alarmantes, refletindo a intensificação das injustiças e da violência global. Em 2024, o Mediterrâneo, uma das principais rotas migratórias, tornou-se palco de mais uma tragédia humanitária. Segundo a Organização Internacional para as Migrações (OIM)², quase 100 "migrantes de crise" morreram ou desapareceram nas águas do mar Mediterrâneo apenas este ano de 2025, enquanto tentavam chegar à Europa em busca de segurança e melhores condições de vida.

Esse contexto reflete, a nosso ver, a negligência de um sistema político mundial que falha em proteger os direitos humanos, visto que as políticas migratórias priorizam a segurança e a estabilidade de nações desenvolvidas em detrimento das necessidades humanitárias das populações vulnerabilizadas. A busca por mão de obra barata e a exploração de migrantes em situações irregulares, especialmente em setores como agricultura, construção e serviços domésticos, é uma constante. A Organização Internacional do Trabalho (OIT)³ indica que aproximadamente 24 milhões de pessoas no mundo são trabalhadores forçados, muitos dos quais migrantes em situação irregular.

No cenário brasileiro, a migração também tem agravado as desigualdades sociais, especialmente em relação aos migrantes vindos da América Latina e da África. De acordo com o Relatório Anual de Migração (OIM, 2022), o Brasil tem sido um destino crescente para migrantes de países como Venezuela, Haiti e países africanos, com destaque para a chegada de mais de 300.000 venezuelanos nos últimos cinco anos devido à crise política e econômica em seu país. No entanto, esses migrantes enfrentam grandes desafios, como discriminação, dificuldades no acesso ao mercado de trabalho e à segurança social, além da falta de políticas públicas para sua integração.

O momento crítico pelo qual a humanidade está passando pode ser explicado à luz de uma categoria de análise psicosocial denominada Sofrimento Ético-político. Com base nos estudos de Vygotsky ([1934] 2009) e no monismo de Espinosa ([1677] 2022), Sawaia (2001, p. 102) introduz esse conceito com o objetivo de compreender a "dor mediada pelas injustiças sociais", isto é, a dor que resulta das transformações de um contexto histórico capitalista no qual "o sofrimento de estar submetida à fome e à opressão" não necessariamente pode ser "sentido como dor por todos".

Essa conceituação nos leva a compreender que a dor física da fome, da falta de emprego e moradia e de outros tipos de opressão, que é sentida pelos "migrantes de crise", está

¹ Usamos o termo "migrante de crise" para nos referir a pessoas que deixam seus países devido a uma crise, e encontram outra no seu novo destino (Baerninger; Peres, 2017).

² Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/diretora-geral-da-oim-quase-100-desaparecidos-ou-mortos-no-mediterraneo-apenas-em-2024-destacam-necessidade-de-vias-regulares-para-migracao>.

³ Disponível em: <https://www.ilo.org/global/topics/forced-labour/lang--en/index.htm>.

diretamente ligada aos direitos fundamentais de sobrevivência que lhes são negados pelas sociedades receptoras. Na visão de Sawaia (2001), o sofrimento dessa população transcende a experiência individual e é um reflexo das estruturas sociais, políticas e econômicas que historicamente os marginalizam. Ou seja, a dor vivida pelos migrantes de crise não pode ser dissociada das dinâmicas de exclusão e opressão que os colocam em situações de extrema vulnerabilidade, sendo, portanto, um sofrimento coletivo, cujas causas estão enraizadas em uma ordem mundial que é desigual e injusta.

Diante dessas circunstâncias, a escola se configura como um espaço de resistência e transformação na luta contra as desigualdades agravadas pela crise migratória, desempenhando um papel crucial na reflexão crítica e na inclusão de todos, independentemente de sua origem ou condição. Considerando o Sofrimento Ético-político (Sawaia, 2001) dos migrantes de crise, em especial, entendemos que a escola pode promover uma educação que não apenas informe sobre essas realidades, mas também forme cidadãos críticos e solidários. Ao acolher a diversidade e desafiar estruturas de exclusão e discriminação, a escola se torna um agente construtor de uma sociedade mais justa, onde as vozes dos migrantes possam ser respeitadas e valorizadas.

Este artigo busca discutir como uma proposta pedagógica, que foi elaborada por um grupo de pesquisadores, a partir de um encontro com migrantes de crise de uma escola pública de São Paulo, em 19 de abril de 2022, pode contribuir para reflexão crítica de alunos de escolas da rede particular sobre a invisibilização das minorias e a superação das dores causadas pelas injustiças sociais. Inicialmente, discorremos sobre os pilares de uma Educação Linguística Crítica (Magalhães, 2010; 2011; 2012; 2014; 2018) e Decolonial como um caminho de transformação social para, então, seguirmos com os aportes teóricos que sustentam a elaboração e a condução da proposta pedagógica, a partir das concepções de Decolonialidade (Dussel, 1993; Fanon, [1961] 2005; [1952] 2008; Quijano, 2005; Walsh, 2013; 2017), Translinguagem (García, 2008; García; Wei, 2014; García; Johson; Seltzer, 2017), Escrevivências (Evaristo, 2020) e Multiletramento Engajado (Liberali, 2022). Na sequência, descrevemos a proposta pedagógica e, por fim, traremos nossas considerações sobre como a proposta didática pode ser expandida em outros contextos.

2 EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA E DECOLONIAL: BASES PARA O DESSILENCIAMENTO

Diante de um cenário amplamente moldado pelo pensamento neoliberal, que frequentemente perpetua preconceitos e desigualdades, posicionar-se criticamente frente às injustiças sociais configura-se como um ato de resistência e transformação (Freire, [1974] 2019). Nossa sociedade é historicamente marcada pela opressão herdada da colonização e, por isso, ser um sujeito crítico, a nosso ver, vai além de questionar e reconhecer as narrativas dominantes (Freire [1974], 2019; Giroux, 2011; Pennycook, 2021), pois exige um engajamento ativo dos sujeitos em ações concretas voltadas para a transformação da realidade.

A crise política que se instaurou nesses últimos tempos, sobretudo em nosso país, contribuiu, ainda mais, para a desumanização dos indivíduos (Fanon, [1961] 2005; [1952] 2008; Freire [1974], 2019; Walsh, 2013; 2017). Nesse contexto, que se constitui, diariamente, por sujeitos cada vez mais individualistas, preconceituosos, intolerantes com a diversidade, a escola precisa atuar de forma que os valores civilizatórios e os direitos humanos se sobreponham a um sistema sócio-político-econômico que tenta gerar na população uma dependência doentia dos mecanismos de produção e acumulação (Marx; Engels, [1848] 2022) dos bens materiais.

Cabe à escola, nesse sentido, promover práticas que focalizam o desenvolvimento de uma postura crítica dos sujeitos frente às adversidades e injustiças do contexto em que estão inseridos. Tomando como base os princípios de uma Educação Linguística Crítica (Rajagopalan, 2003), que visa auxiliar os estudantes a compreenderem as relações de poder presentes nas práticas discursivas, e ajudá-los a perceber como a linguagem pode ser usada

para perpetuar ou desafiar desigualdades sociais, o ensino-aprendizagem precisa contemplar não apenas o domínio das competências linguísticas formais, mas também o desenvolvimento de uma reflexão crítica que permita aos indivíduos atuar de maneira consciente e transformadora em suas realidades.

Com base no estudo de Rajagopalan (2003, p. 26), as línguas podem ser usadas como artefatos potentes para o questionamento do *status quo*, pois, na visão do referido autor, "o que torna o conceito clássico da língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a ideia de autossuficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala". Esse posicionamento está, de certo modo, alinhado a uma postura nortecêntrica de modernidade, que tende a controlar os modos de ser, pensar e agir (Dussel, 1993; Fanon, [1961] 2005; [1952] 2008; Quijano, 2005; Walsh, 2017) das sociedades do Sul Global, a partir das quais os grupos minoritizados são sempre silenciados e apagados.

Cumpre ressaltar que essa concepção de língua, como um espaço de diversidade e contestação, está intrinsecamente ligada a um modelo de educação que busca reconhecer e valorizar as múltiplas formas de expressão presentes nos diferentes momentos de enunciação. Uma Educação Linguística Crítica (Magalhães, 2010; 2011; 2012; 2014; 2018; Rajagopalan, 2003) e Decolonial (Dussel, 1993; Fanon [1961], 2005; [1952] 2008; Quijano, 2005; Walsh, 2017) atua tanto para a desconstrução das normas linguísticas hegemônicas quanto para a emancipação dos grupos sociohistóricamente subalternizados, pois permite que os sujeitos dominem as estruturas linguísticas na medida em que questionam e transformam as relações de poder e identidade que as moldam.

O rompimento desse processo requer movimentos de muitas lutas e de resistência contra um projeto histórico que foi construído em bases de opressão e dominação. A Educação Linguística Crítica (Magalhães, 2010; 2011; 2012; 2014; 2018; Rajagopalan, 2003) e Decolonial (Dussel, 1993; Fanon [1961], 2005; [1952] 2008; Quijano, 2005; Walsh, 2017), nesse sentido, podem auxiliar os indivíduos não somente a identificarem os interesses e as verdadeiras intenções que estão camufladas nos discursos políticos, como os auxiliarem no questionamento da veracidade dos fatos e informações que são difundidas.

Como discute Mota Neto (2016, p. 64), amparado em Fanon ([1961] 2005; [1952] 2008), é imprescindível que a escola promova "uma aprendizagem mútua que conduza a uma outra maneira de pensar o mundo" e "uma epistemologia de fronteira" que seja "elaborada a partir da interlocução crítica entre modos distintos de conceber o real". Esse posicionamento nos leva a pensar que a escola não pode ser um espaço no qual o conhecimento seja transmitido de forma unilateral, mas um lugar em que os saberes sejam construídos coletivamente a partir de uma linguagem organizada de maneira crítico-colaborativa (Magalhães, 2010; 2011; 2012; 2014; 2018).

Portanto, a Educação Linguística Crítica (Magalhães, 2010; 2011; 2012; 2014; 2018; Rajagopalan, 2003) e Decolonial (Dussel, 1993; Fanon [1961], 2005; [1952] 2008; Quijano, 2005; Walsh, 2017) podem ser vistas como uma base essencial para o dessilenciamiento, pois propõem a desconstrução das normas e das narrativas dominantes que perpetuam as desigualdades sociais. Inspirada no estudo de Rajagopalan (2003), essa proposta de educação focaliza o desenvolvimento de uma reflexão crítica que permite aos estudantes reconhecerem as relações de poder nas práticas discursivas e utilizarem a língua como um artefato de contestação e transformação.

Assim, vemos que ao incorporar os princípios da Decolonialidade (Dussel, 1993; Fanon [1961], 2005; [1952] 2008; Quijano, 2005; Walsh, 2017), a Educação Linguística Crítica (Magalhães, 2010; 2011; 2012; 2014; 2018; Rajagopalan, 2003) possibilita que os grupos marginalizados façam um uso emancipatório da língua, uma vez que favorece a desconstrução das estruturas de poder existentes, criando condições para que os indivíduos questionem e modifiquem as realidades que os subjugam, ao mesmo tempo que promove um ambiente educacional baseado na colaboração e na reflexão crítica.

3. TRANSLINGUAGEM COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA

As práticas de linguagem se tornam essenciais na luta contra os posicionamentos elitistas e coloniais, pois possibilitam os sujeitos a compreenderem criticamente suas realidades e a refutarem as opiniões, informações e hipóteses que são propagadas com o intuito de colocar o outro em condições de apagamento e exclusão. É absolutamente fundamental que as diferentes vozes sejam entrelaçadas e valorizadas para que novos significados sejam construídos com o objetivo de desestabilizar as relações de poder e despertar questionamentos acerca de um *status quo* que imobiliza, silencia e insiste em apagar determinadas populações.

Em uma perspectiva freireana de educação, é necessário "denunciar a realidade constatada" e "anunciar a sua superação" (Freire [1985], 2022, p. 47). A Translinguagem, por compreender as línguas para além de um sistema autônomo e estático de códigos, cuja função se resume a transmitir informações, ideias e emoções entre os sujeitos para auxiliar na interação social (García, 2008; García; Wei, 2014; García; Johson; Seltzer, 2017), pode auxiliar para que perspectivas outras sejam vislumbradas ao colocar os idiomas nomeados em articulação uns com os outros e, também, com diversos recursos semióticos e multivocais que favorecem o enfrentamento dos discursos autoritários e coloniais.

Apoiada numa concepção heteroglóssica de linguagem (Bakhtin [1929], 2004), que considera a interação das múltiplas perspectivas individuais e sociais em um processo no qual os modos de comunicação são influenciados pelos contextos, estilos e intenções, e moldados pelo ambiente e época em que vivemos, a Translinguagem contempla todos os recursos que são mobilizados pelos sujeitos na luta pela justiça social, pois "parte de um ato moral e político que conecta a produção de significados alternativos à ação social transformadora⁴" (García; Wei, 2014, p. 37, tradução nossa).

A esse respeito, Canagarajah (2013; 2017) aponta que é preciso pensar as relações linguísticas de forma mais dinâmica e abrangente. Para esse autor, as práticas translíngues trazem uma ideia mais ampla, como uma atividade de construção de significado, tanto social quanto cognitiva, pois emergem das mais variadas e complexas oportunidades e interações de linguagem. Apoiadas nessa visão, Rocha e Megale (2023) salientam que é preciso confrontar a ideologia monolíngue, uma vez que a comunicação não pode se submeter à imposição de estabilidade e limites rígidos. É fundamental, portanto, que todos os recursos semióticos que atuam na construção dos sentidos sejam considerados nos momentos de enunciação.

Tomando como base as adversidades desse cenário, no qual as populações vulnerabilizadas são invisibilizadas, a Translinguagem (García, 2008; García; Wei, 2014; García; Johson; Seltzer, 2017) pode ser compreendida como um artefato potente para romper com essa cosmovisão antropocêntrica de realidade que, segundo Krenak (2020), tem gerado uma transformação exponencial do planeta, colocando em risco a própria humanidade e as demais espécies que habitam em seu entorno. Cláudia Hilsdorf Rocha (Translinguagem: desafios para a educação linguística crítica na atualidade, 2020) enfatiza o poder transformador da Translinguagem (García, 2008; García; Wei, 2014; García; Johson; Seltzer, 2017) por considerar o uso consciente da linguagem contra as injustiças sociais.

O conceito de Translinguagem (García, 2008; García; Wei, 2014; García; Johson; Seltzer, 2017), a nosso ver, coaduna com a necessidade de dessilenciamento das populações que vivem à margem da sociedade, sobretudo para este momento crítico, que demanda uma transição na forma de pensar a realocação dos migrantes em outros territórios. As práticas translíngues (Canagarajah, 2013; 2017) passam a ser fundamentais na construção de novos modos de pensar, ser e agir no mundo, pois auxiliam na criação de coletivos que lutam, incessantemente, por uma sociedade menos desigual.

⁴ No original: "Translanguaging for us, however, is part of a moral and political act that links the production of alternative meanings to transformative social action. As such, translanguaging contributes to the social justice agenda" (García; Wei, 2014, p. 37).

3.1 Decolonialidade como caminho para justiça social

Com base em Sawaia (2001), podemos dizer que o Sofrimento Ético-político vivido pelos migrantes de crise está ligado a um pensamento colonial que se instalou no imaginário das pessoas desde a Modernidade, quando a Europa foi precursora ao promover o que Dussel (1993, p. 15) descreveu como uma "experiência originária de constituir o Outro como dominado e sob o controle do conquistador, do domínio do centro sobre a periferia" [tradução nossa]. Os estudos desse filósofo partem de um viés que considera a América Latina a primeira periferia da Europa moderna, pois, no final do século XV, Espanha e Portugal foram os primeiros países a conquistar vários territórios, incluindo o Brasil, em razão da expansão marítima.

A história de conquistas territoriais pelos europeus não fica circunscrita apenas à América Latina, mas a muitos outros países da África e da América Central, como o Haiti, de onde partem muitos cidadãos, que migram para o Brasil, em busca de melhores condições de vida, segundo o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). Para Mbembe (2016), vivemos em uma sociedade moldada por um necropoder, cuja lógica recai sobre um processo de fragmentação territorial, a partir do qual comunidades vulnerabilizadas são naturalmente impedidas de habitarem as regiões mais centralizadas. Nessa perspectiva, os espaços são compreendidos como delimitadores das relações de poder e soberania, o que, em nosso entendimento, retrata o cenário de humilhação e constrangimento no qual migrantes de crise estão inseridos.

Na nossa percepção, essa ideia de necropoder (Mbembe, 2016) está arraigada nas mais profundas esferas do nosso contexto social. Parafraseando Fanon ([1952] 2008, p. 44), vemos que é preciso lutarmos fortemente para ajudarmos a população vulnerabilizada "a se libertar do arsenal complexual que brotou do seio da situação colonial" e que se perpetua até os dias atuais. Do mesmo modo que o suor da população negra auxiliou na construção do bem-estar e do progresso da Europa no passado (Fanon [1952], 2008), vemos que a história se repete dentro do nosso próprio país, quando 66,4% das pessoas negras saem das periferias para exercerem serviços domésticos em condomínios de luxo (Nakamura, 2023), ou em outros espaços que estão localizados em áreas com melhor infraestrutura e que são, majoritariamente, ocupados ou administrados por pessoas brancas.

Outra questão de suma relevância para esta discussão diz respeito às condições subalternas em que se encontram os migrantes de crise que chegam ao Brasil. Além de enfrentarem dificuldades com o idioma, são privados do acesso ao trabalho, moradia, saneamento básico e higiene. O relatório OBMigra, de 2022 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022), aponta que, no período de 2012 a 2021, o Brasil acolheu mais de 125 mil migrantes de crise, sendo que 42,6% desse contingente ocupa cargos de menores rendimentos, levando-os a viverem em áreas de risco por serem financeiramente as mais viáveis. Além disso, estão constantemente expostos à violência física e verbal, haja vista o caso da artista venezuelana, Julieta Hernández (Rocha, 2024), que morreu após ser estuprada em Roraima, enquanto viajava de bicicleta na volta para seu país de origem.

É urgente questionarmos os discursos autoritários e as forças reacionárias que contribuem para a manutenção do racismo em nossa sociedade. As populações vulnerabilizadas precisam se conscientizar sobre suas realidades econômicas e sociais e, a partir de então, lutar pelos direitos que lhes são renegados. Mota Neto (2016, p.14), baseado em Fanon ([1952] 2008), explica que as pessoas negras, por exemplo, vivenciam, diariamente, a epidermização da inferioridade, um sistema que faz uso intencional da linguagem para que o colonizado internalize a opressão e aceite a dominação que advém do colonizador.

Sobre essa questão, podemos dizer que as múltiplas formas de discriminação e preconceito do nosso cotidiano estão alinhadas à colonialidade do poder, que é explicado por Quijano (2005, p. 117) como um fenômeno social em que os indivíduos são classificados a partir da raça, definida por esse autor como uma "distinta estrutura biológica" que posicionava "uns em situação natural de inferioridade em relação a outros". Pelo viés do materialismo histórico-dialético (Marx; Engels, [1845] 2006), a relação senhor-servo, que é

cultuada pelo capitalismo, e acentuada pelo neoliberalismo, pode ser claramente observada nos modos como as pessoas negras são tratadas de forma subalterna em relação aos brancos, assim como se dava a segregação entre colonizadores e colonizados.

Walsh (2017), pautada em Maldonado-Torres (2008), sugere partirmos de um movimento decolonial cujo objetivo não seja a destruição, mas o fortalecimento e a regeneração desse momento histórico crítico que se configura, dia a dia, como um paradigma de guerra. Para essa autora, o sistema colonial, patriarcal e, a nosso ver, neoliberal, precisa ser desmontado a partir de uma "reconstrução participativa e democrática" (Walsh, 2017, p. 95) da sociedade. O êxito para tal movimento, em nosso entendimento, implica um processo de desaprender (Freire, [1974] 2019), ou seja, precisamos aprender *a ver, ser, sentir e conhecer* por perspectivas outras, a partir das quais nos seja possível compreender os mecanismos geradores de tantas desigualdades e injustiças.

Com base nas discussões tecidas até o momento, entendemos que a Translinguagem (García, 2008; García; Wei, 2014; García; Johson; Seltzer, 2017) pode ser compreendida como um instrumento que "desafia o pensamento hegemônico" e "enfrenta a ideologia monolíngue, de modo intrinsecamente relacionado a movimentos emancipatórios e libertários" (Rocha; Megale, 2023, p. 12), servindo não apenas para questionar os posicionamentos autoritários e preconceituosos, como também para transcender as influências coloniais e neoliberais que levam as comunidades mais vulneráveis a ficarem esquecidas e desamparadas diante da busca por condições de vida mais dignas em outros países.

Dentro desse contexto, o Grupo LACE preconiza uma Educação Linguística Decolonial (Dussel, 1993; Fanon [1961], 2005; [1952] 2008; Quijano, 2005; Walsh, 2017) e dessilenciadora, que mitigue as injustiças sociais contra as minorias. Desse modo, os aportes metodológicos do grupo recaem sobre a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2011), abordagem interventionista que privilegia as relações entre os participantes e procura compreender como estes compartilham ideias, introduzem novas perspectivas, elaboram conflitos e se transformam ao longo do processo. Inspirada na teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky ([1978] 1988), a PCCol entende que aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes, nos quais a colaboração é elemento central. Como destaca Magalhães (2011, p. 17), essa abordagem "implica enfocar as necessidades dos contextos particulares de ação na construção dos objetos das atividades em foco", reforçando o compromisso com uma prática investigativa situada, dialógica e emancipatória.

A seguir, discorremos sobre o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) e como a proposta pedagógica, realizada por meio dele, possibilita discussões necessárias sobre os temas sugeridos.

4. MULTILETRAMENTO ENGAJADO COMO ESTRATÉGIA CONTRA OPRESSÃO

O Multiletramento Engajado, proposto por Liberali (2022), retoma as discussões de Freire ([1974] 2019) sobre imersão, emersão e inserção. Segundo o autor, é necessário que a pessoa que está imersa em uma condição de opressão se conscientize de sua situação para conseguir emergir, e então, reinserir-se na sociedade, com outro ponto de vista, ou com proposições de possíveis maneiras de transformar sua realidade ou, ao menos, resistir, lutar por novas formas de inserção, mais equânimes.

A Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (2021), se embasa nos pensamentos de Freire para propor uma pedagogia que considere situações da realidade dos discentes para serem discutidas no ambiente escolar.

O Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) parte da mesma premissa, que envolve três momentos: a imersão na realidade, a construção crítica de generalizações e a produção de mudança social. Durante a imersão na realidade, intenciona trabalhar de uma forma mais engajada politicamente, em que os envolvidos são considerados agentes de transformação

(Stetsenko; Viana, 2019). Iniciam, geralmente, por meio do brincar (Vygotsky, [1978] 1988), do brincar performático (Holzman, 2009), com algumas brincadeiras inspiradas no Teatro do Oprimido, proposto por Augusto Boal, a partir de 1970, cuja intenção é “organizar as práticas didáticas” (Liberali *et al.*, 2021) e envolver os participantes no contexto opressor, para que se incomodem com a realidade com a qual se deparam. A partir de então, há o momento da construção crítica de generalizações, em que os conhecimentos são sistematizados mediante notícias, artigos científicos ou jornalísticos, infográficos, enfim, uma série de recursos multimodais que promovam a expansão dos saberes sobre a problemática vivenciada. Por fim, na produção de mudança social, os participantes são convidados a propor maneiras de transformar a realidade. Isso pode ser feito pela criação de vídeos, cartazes, músicas, *slams*, performances ou outras formas que possibilitem a mobilização de outras pessoas a repensarem sua forma de ser e agir no mundo. Esses momentos são fundantes da proposta do Multiletramento Engajado, para que os participantes entendam sua condição de oprimido e, a partir de sua reflexão crítica, pense formas de se libertar das situações que as ocasionam.

Na perspectiva translíngue discutida neste artigo, o Multiletramento Engajado atua como artefato para uma Educação Decolonial. Na proposta pedagógica de língua inglesa analisada, as atividades incentivam um pensamento outro, convidando os alunos a saírem de suas zonas de conforto e privilégio para assumir uma posição de alteridade e enfrentamento ao pensamento colonial. Essa concepção converge com Rocha e Megale (2023, p. 10), para quem a Translinguagem resiste à perpetuação do “poder imperial e outras formas de opressão, silenciamento e aniquilamento”.

Em algumas das atividades do Grupo LACE, optamos por utilizar as Escrevivências, conceito cunhado por Conceição Evaristo em 1994 durante seu curso de mestrado que resulta da fusão entre “escrita” e “vivência”. “Ele [o conceito] não foi criado do nada, é criado inclusive de uma vivência, de uma experiência, de uma condição, de uma memória ancestral, de uma memória histórica” (Evaristo, 2021.) que recupera as histórias de mulheres negras.

Por meio da escrevivência, a autora busca a voz de quem conta, suas lembranças e, a partir delas, narra suas histórias (Evaristo, 2017). Dessa forma, a escrevivência é a narrativa oral de uma história real, vivida e retextualizada para o modo escrito. “A escrevivência não é a escrita de si, porque esta se esgota no próprio sujeito. Ela carrega a vivência da coletividade” (Evaristo, 2020). Destarte, carregam consigo as histórias coletivas de minorias oprimidas.

Nessa perspectiva, o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade em Contexto Escolar (LACE-PUCSP) criou escrevivências das narrativas de migrantes haitianos que vieram ao Brasil em busca de uma melhor condição de vida, de superação de injustiças sociais, entre outras formas de sofrimento ético-político em que se encontravam e, muitas vezes, ainda se encontram, a partir de uma visita do grupo, no dia 19 de abril de 2022, aos pesquisadores do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, em Perus (CIEJA Perus I) (Vieira, 2019).

Essa escola, localizada no bairro de Perus, na periferia da cidade de São Paulo, conta com cerca de 500 alunos migrantes haitianos, que representa mais de 60% dos matriculados. Após o encontro, que aconteceu seguindo os pressupostos do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), alguns pesquisadores, inspirados pela potência das escrevivências e tocados pelas histórias de luta, resistência e opressão relatadas durante a visita, decidiram criar as escrevivências a partir das conversas com as haitianas e os haitianos presentes.

Pensamos a escrevivência desses relatos como forma de aproximar jovens estudantes da realidade de opressão vivida pelo coletivo de migrantes negros que vivem no Brasil. Invisibilizados e vítimas de preconceitos diversos, suas histórias não fazem parte do cotidiano da elite branca, acostumada a ouvir e reproduzir discursos de ódio sobre comunidades minorizadas. As escrevivências, assim, podem funcionar como artefato para aproximar os extremos, encurtar as distâncias e, consequentemente, sensibilizar e mostrar a realidade dos migrantes, pois, conforme título da reportagem do *jornal da USP* (Cardoso, 2019), a “desinformação sobre os refugiados é a principal causa de preconceito”. Uma das queixas mais ouvidas no senso comum é de que os migrantes “tomam” as vagas de empregos dos brasileiros. Porém, a reportagem afirma que “[os migrantes] vieram em uma situação de risco

e o que eles mais sonham é poder voltar para suas casas, é poder ver seu país reconstruído e poder voltar para suas raízes, para suas memórias, quando isso é possível" (Cardoso, 2019, [s.p.]).

A escrevivência, no Figura 1, a seguir, resultou do relato de uma haitiana durante esse encontro e proporciona uma visão mais humana, mais próxima da realidade vivida pelos migrantes de crise, desmistificando desinformações, como a relatada na reportagem citada acima.

"Ela está sempre sorrindo e parece muito feliz, mas depois de algumas semanas, quis conhecer melhor a moça linda que não falava muito bem o Português. Sentei perto dela na hora do almoço nos fundos da loja em que trabalhávamos. Eu era vendedora e ela auxiliar de serviços gerais. Ela sempre chegava cedo, arrumava tudo o que era pedido e sempre que eu reparava: ela estava sorrindo e cantando baixinho. Nunca consegui entender as músicas que eram em outra língua. Naquele dia, ficamos só nós duas no almoço e falei com ela qualquer coisa sobre o tempo, só para puxar a conversa. Sarai abriu um grande sorriso e falou que estava com um pouco de frio e que de onde ela vinha não fazia tanto frio. Pronto! Conseguí uma abertura para conhecer um pouco mais da minha colega estrangeira! Contei para ela que eu nunca tinha saído de São Paulo e não conhecia nem outras cidades e outros países. Ela me contou que seu país era lindo, mas que onde ela morava havia muita pobreza e ela e o marido ficaram muitos anos sem trabalho. Depois de juntar dinheiro por 3 anos, os dois conseguiram vir para o Brasil para melhorar de vida. Contei que eu também vinha de um bairro pobre e que pegava dois ônibus e um metrô para chegar lá na loja, perto da Estação da Luz, que demorava muito para chegar em casa, mas que esse emprego foi o que consegui arrumar depois que o meu marido tinha morrido e eu precisava levar comida para os meus filhos e para a minha mãe. Sarai arregalou os olhos e disse, eu também tenho filhos! Meu coração dói toda hora! Eles ainda não vieram para o Brasil. Estou muito preocupada, por que deixei eles com a minha tia, mas ela morreu dessa Covid e eles estão com uma vizinha... Seus olhos grandes e lindos se encheram de água e derramaram grossas lágrimas silenciosas: Só Senhor para cuidar dos meus meninos! Abracei Sarai e ficamos abraçadas um tempo como se já fôssemos grandes amigas... Naquele dia passei a tarde toda pedindo a Deus que cuidasse das nossas crianças."

Figura 1. Escrivência
 Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

A seguir, discorremos mais detalhadamente sobre a proposta pedagógica elaborada com base no Multiletramento Engajado, tendo as escrevivências como parte da imersão na realidade e a Translinguagem como atitude decolonial, para aproximar os estudantes da realidade dos migrantes e motivar reflexões histórico-sociais.

5. PROPOSTA PEDAGÓGICA

Tomando como base o cenário brasileiro das escolas privadas, nas quais, segundo o estudo realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2020, somente 10% dos alunos de alto desempenho eram negros (Guimarães, 2024), percebemos como as escolas privadas são um espaço de privilégio das pessoas brancas. Segundo Ströher e Meinerz (2022), a branquitude se estabelece como um espaço de privilégios e faz com que as desigualdades pareçam normais, como se fossem algo natural e válido para todos.

Situações de preconceito não são incomuns. Recentemente, dois casos chamaram a atenção da mídia, um de suicídio de um jovem de 14 anos, que sofria *bullying* por ser negro (Forcioni, 2024); e outro caso, de 2022, em que jovens foram expulsos de uma escola de elite por praticarem *bullying*, também contra um estudante negro (Menicucci, 2022). Infelizmente, estas situações se repetem no espaço escolar, mesmo que não tenham tanta repercussão quanto os citados.

Para expandir as possibilidades de romper com o pensamento colonial (Walsh, 2013; 2017; Mignolo, 2005; Quijano, 2005) e aproximar os estudantes de outras realidades que, apesar de

diferentes da sua, também merecem respeito, criamos a proposta didática aqui apresentada, inicialmente pensada para ser aplicada com alunos de escolas privadas de São Paulo.

A partir do tema central, pautado tanto pelo objetivo 10 “redução das desigualdades” dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pretende-se proporcionar momentos de reflexão e discussão para os estudantes da educação básica.

O plano foi criado para uma aula de língua inglesa do 9º ano, cuja competência, à luz da BNCC (Brasil, 2017, p. 246), é: “Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.”

E as competências de 01 a 09⁵. Considerando a transdisciplinaridade relacionamos as competências 01 e 05⁶ de Geografia e 26 e 36⁷ de História.

As atividades foram elaboradas para engajar os alunos em uma situação concreta, que é procurar emprego e as ações que a permeiam, como elaborar um *curriculum vitae*, que tipos de perguntas e respostas podem ser feitas em uma entrevista de emprego, considerando tanto aspectos linguísticos como culturais.

Primeiramente, para engajar os alunos, foi planejada a imersão na realidade (Liberali *et. al.*, 2021), oportunidade na qual os alunos se colocam no lugar do outro: um migrante mexicano, uma migrante negra, uma migrante francesa, com o enejo de se sentirem tocados pelas questões a serem discutidas, conforme Figura 2, a seguir. Assim, foi proposta uma performance que, segundo Holzman (2009), propicia a alteridade e a reflexão sobre seu posicionamento no mundo. Cerca de 25 alunos, divididos em grupos de cinco, recebem uma situação, e cada um deve encenar um dos personagens, sendo dois entrevistadores e três entrevistados. Os contratantes são o dono do restaurante, homem, branco, classe média, e a gerente, mulher, branca, e três candidatos à vaga:

1. Mulher francesa, branca, 21 anos, que largou a faculdade de Economia no terceiro ano para fazer um mochilão na América. Tem pouca mobilidade na língua portuguesa e na língua inglesa, no sentido dado por Liberali e Swanwick (2020, p. 5), da “possibilidade de se mover em diferentes contextos com recursos semióticos para ser aceito, respeitado, [com resultado de comunicação] efetivo”. Assim, os agentes translíngues conseguem se mover em diferentes contextos sociais, “por meio de múltiplos recursos multimodais e de muitas línguas” (Liberali, 2020).
2. Mulher haitiana, negra, 35 anos, chegou há três anos no Brasil, terminou a faculdade de Comunicação Social e tem três filhos. Tem mobilidade na língua inglesa.
3. Homem mexicano, indígena, 42 anos, fala *Spanglish*, que é uma forma popular de mencionar que o falante mistura as duas línguas, inglês e espanhol. Ele já trabalhou como garçom, possui Ensino Médio completo e tem dois filhos.

⁵ (EF09LI01) Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.

(EF09LI02) Compilar as ideias-chave de textos por meio de tomada de notas.

(EF09LI03) Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo.

(EF09LI04) Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto.

⁶ (EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.

(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.

⁷ (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

A definição dos perfis dos candidatos foi sugerida levando em conta o artigo de Faustino e Oliveira (2021), "Xeno-racismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil", uma vez que, segundo os autores, migrantes europeus são vistos como superiores e melhores acolhidos do que os haitianos, pretos, inferiorizados, que sofrem preconceito. Ainda, segundo o relatório da OBMigra (2022, p. 46), há uma maior participação de mulheres no fluxo migratório para o Brasil, o que "demonstra a necessidade de reavaliar políticas públicas, inclusive no que tange aos procedimentos de gestão da política migratória, de modo a garantir acesso amplo à informação e aos instrumentos de proteção social básica". Portanto, foram escolhidas duas mulheres, uma europeia branca e outra haitiana negra, para suscitar tanto o debate migratório quanto o racismo.

O candidato homem foi escolhido para levantar a discussão sobre empregabilidade entre homens e mulheres e suscitar uma discussão entre diferenças salariais e discriminação na contratação de homens com filhos e mulheres com filhos. O contraste também entre mulher com filhos e mulher sem filhos pode ser levantado. Outro ponto a ser discutido refere-se à mobilidade dos candidatos na língua inglesa, se são capazes de produzir significado no ambiente de trabalho, na vaga para a qual estão se candidatando na atividade.

Esses aspectos foram considerados no planejamento, mas não são explicitados aos alunos. Servirão para o debate que seguirá a encenação, bem como para a seleção dos materiais sugeridos para a construção crítica de generalizações.

Inicialmente, os estudantes preparam as perguntas para a entrevista e seus currículos, para serem entrevistados. Em seguida, os grupos se revezam e performam para a sala. A encenação termina com os contratantes definindo quem ocupará a vaga. Esse processo não apenas simula práticas reais do mercado de trabalho, mas também enfatiza o uso da língua inglesa em contextos autênticos, articulando práticas translíngues que favorecem a produção do *curriculum vitae* e o desenvolvimento de competências discursivas situadas.

Ao final de todas as apresentações, abre-se uma roda de conversa para incentivar as reflexões sobre as escolhas de contratação, problematizando questões como: gênero, raça/etnia, idade, constituição familiar, nacionalidade, qualificação e outras que surgirem dos próprios alunos. Discutir também sobre como os candidatos se sentiram ao serem ou não escolhidos para a vaga. Acreditamos no que asseveraram Rocha e Megale (2023, p. 10), ao afirmarem que "a translinguagem (re)nasce nesses espaços de conflito e confronto". Nesse momento, o foco vai para além das línguas inglesa e portuguesa, fomentando ponderações acerca dos temas supracitados. Ademais, segue a proposta da BNCC (Brasil, 2017, p. 19), que afirma que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

O segundo momento é a construção crítica de generalizações (Liberali, 2022), em que os envolvidos refletem criticamente sobre os posicionamentos e são expostos à sistematização dos saberes vividos, seja em experiência de vida, seja pelas discussões no grupo, uma vez que, segundo Vieira e Liberali (2021), embasadas nos estudos de Blommaert e Backus (2011), o repertório remete "não só ao local de nascimento, mas também a todos os espaços socioculturais, históricos e políticos que o sujeito viveu"; e isso faz parte de sua construção como ser sócio-histórico-cultural. Somados a eles, estão os novos saberes, adquiridos por meio de fontes diversas, viabilizando a reflexão crítica e questionamentos sobre o quê, por quê e como dos fatos expostos (Figura 2, passos 2 e 3). Para tanto, os alunos retornam aos seus grupos iniciais e recebem uma escrevivência (Evaristo, 2017; Evaristo, 2020) e um dado, que é diferente para cada grupo.

Acreditamos que tanto o brincar performático como a escrevivência são capazes de sensibilizar o aluno a se colocar no lugar do outro e a repensar as posições dessas minorias

na sociedade. Entendemos que as escrevivências podem ser consideradas semeaduras, no sentido proposto por Walsh (2017), uma forma de resistir, de convocar as memórias coletivas e, por meio delas, sensibilizar o leitor às questões decoloniais.

Nossa sugestão são materiais de variadas mídias e gêneros, como vídeo de reportagem, infográfico, artigo, para citar alguns. Após analisarem os materiais e discutirem nos próprios grupos, os alunos compartilham os dados em uma discussão com toda a sala.

Os estudantes são, então, reagrupados para o momento da produção de mudança social (Liberali, 2022), no qual, após a reflexão crítica, pensam sobre como agir para transformar a realidade que os cerca e propor ações concretas para enfrentar os problemas discutidos. Nesse caso, os alunos são convidados a apresentar um Projeto de Intervenção, considerando a pergunta norteadora: Sabendo que isso acontece, o que podemos fazer para produzir sentido / mudança / conscientização da população? Os alunos apresentam seus projetos de intervenção para os colegas. A Figura 2 elucida os passos da proposta didática:



Figura 2. Sequência da proposta didática por meio do multiletramento engajado

Fonte: Elaborada pelas autoras (2024).

Acreditamos que suscitar tais reflexões oportunizam o surgimento de gretas, porém, isto demanda intencionalidade para, sempre que possível, promover espaços de discussão. A Figura 3, a seguir, sintetiza as ações do grupo que nos levam a considerar como o trabalho de linguagem, por meio do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022), pode promover o envolvimento dos alunos a fim de promover a reflexão crítica sobre a temática decolonial e as desigualdades sociais tão relevantes e ao mesmo tempo tão silenciadas em nossa sociedade.

Ademais, contemplam as competências na BNCC (Brasil, 2017), dos ODS, na área de língua inglesa e em outras áreas de conhecimento, fomentando o trabalho transdisciplinar e a formação de professores, ampliando as possibilidades de trabalho decolonial em sala de aula.

	Recursos multimodais	Brincar Performático	Dinâmica de trabalho variada	Desenvolvimento de agência	Temas da atualidade
Atividades de engajamento dos alunos	vídeos; artigos acadêmicos; artigos de revista e jornal; infográficos; escrevivências; debates; apresentações	representar diferentes papéis para se colocar no lugar do outro; oportunizar a alteridade; preparar encenação	trabalhar em grupo; debater; alternar os alunos nos grupos; apresentar os materiais lidos / vistos para os demais grupos; pesquisar e discutir sobre o projeto de intervenção;	trabalhar de forma interdependente; interagir com os colegas; ter o professor como mediador;	discutir temas relevantes socialmente; possibilitar ações de transformação social sobre o tema em pauta; conscientizar e sensibilizar sobre a condição de grupos minoritários.
Ensino Formal	Língua inglesa	BNCC	ODS	Translinguagem	Transdisciplinariedade
Educação Linguística Crítica e Decolonial	escrever um <i>curriculum vitae</i> (CV); fazer uma entrevista de emprego.	Contemplar competências e habilidades de língua inglesa, história e geografia.	Oportunizar a discussão sobre as ODS (5) igualdade de gêneros e (10) redução das desigualdades.	proporcionar mobilidade no uso das línguas inglesa e portuguesa; pesquisar nas duas línguas; expressar-se nas duas línguas, ler textos nas duas línguas.	trabalhar em conjunto com as disciplinas de história e geografia, mas também pode englobar outras disciplinas.

Figura 3. Aspectos e elementos contemplados na proposta pedagógica.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inaceitável continuar compactuando com a perpetuação de uma sociedade injusta, que marginaliza indivíduos em sua luta por uma vida digna e plena. Como discutido neste artigo, defendemos uma Educação Linguística que seja simultaneamente crítica (Magalhães, 2010; 2011; 2012; 2014; 2018; Rajagopalan, 2003) e Decolonial (Dussel, 1993; Fanon, [1961] 2005; [1952] 2008; Quijano, 2005; Walsh, 2017), capaz de promover momentos de reflexão sobre as

condições de opressão e invisibilização enfrentadas por grupos minoritizados. Nesse contexto, a translinguagem é apresentada como um artefato fundamental para resistir às opressões coloniais e abrir caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A proposta pedagógica aqui exposta focalizou os migrantes de crise, mais especificamente haitianos, porém acreditamos na necessidade da elaboração de outras propostas que tragam os demais invisibilizados e silenciados, como venezuelanos, sírios, entre outros povos que sofrem com guerras ou regimes políticos autoritários para que tenham suas vozes representadas em locais onde prevalece o privilégio da branquitude. Essa escolha, entretanto, não se limita à denúncia de situações de exclusão, mas visa também provocar deslocamentos nas formas de compreender a Educação Linguística no Brasil. Em um país atravessado pelo racismo estrutural, pela desigualdade social persistente e por crises políticas que acirram a intolerância e o preconceito, torna-se urgente pensar propostas que rompam com a lógica meritocrática e individualista que ainda orienta muitas práticas escolares.

Embora a proposta apresentada não tenha sido implementada, sua análise já contribui para a área ao oferecer subsídios teórico-metodológicos para a formação de professores de línguas. Primeiramente, porque evidencia como o Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) pode orientar sequências didáticas voltadas para a problematização das desigualdades em uma perspectiva translíngue que visa desestabilizar os discursos hegemônicos. Em segundo lugar, porque fornece aos docentes a possibilidade de vislumbrar como temas contemporâneos, como migração, racismo, exclusão e direitos humanos, podem ser incorporados ao currículo de maneira crítica e situada, em diálogo tanto com a BNCC (Brasil, 2017) quanto com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Assim, compreendemos que a Educação Linguística Crítica (Magalhães, 2010; 2011; 2012; 2014; 2018) e Decolonial (Rajagopalan, 2013), sustentada pela Translinguagem (Decolonialidade e translinguagem, 2021; Rocha; Megale, 2023), pelo Multiletramento Engajado (Liberali, 2022) e pelas Escrevivências (Evaristo, 2020), oferece horizontes para repensar a formação docente no Brasil. Ainda que não possamos generalizar os resultados sem a aplicação empírica, a proposta aqui analisada já sinaliza possibilidades concretas para que a escola deixe de ser apenas um espaço de reprodução de desigualdades e se afirme como lugar de transformação social. Acreditamos que esse movimento é essencial para que novas gerações de educadores e educandos possam construir coletivamente uma sociedade mais equânime, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

- BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017.
- BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. *Repertoires revisited: "knowing language" in superdiversity*. Working Papers in Urban Language and Literacies. Paper 67. London: Tilburg University and King's College, 2011. Disponível em: www.kcl.ac.uk/lvc/. Acesso em: 26 jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- BRESCIANINI, C. P. Há 131 anos, senadores aprovavam o fim da escravidão no Brasil. *Senado Notícias*, Brasília, DF, 13 maio 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/13/ha-131-anos-senadores-aprovavam-o-fim-da-escravidao-no-brasil> — Senado Notícias. Acesso em: 16 maio 2024.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge, 2013.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practices and neoliberal policies: attitudes and strategies of African skilled migrants in Anglophone workplaces*. Switzerland: Springer, 2017. Kindle edition.

- CARDOSO, T. Desinformação sobre refugiados é principal causa de preconceito. *Jornal da USP*, 19 dez. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/desinformacao-sobre-refugiados-e-principal-causa-de-preconceito/>. Acesso em: 1 maio 2024.
- CARRANÇA, T. Com Bolsa Família “turbinado”, número de negros na pobreza ainda é o triplo de brancos. *BBC News Brasil*, São Paulo, 23 out. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cn036x357eyo>. Acesso em: 2 maio 2024.
- CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. de; SILVA, B. G. (org.). *Relatório Anual OBMigra 2022*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%A3O_ANUAL/Relat%C3%A3o_B3rio_Anual_2022 - Vers%C3%A3o_completa_01.pdf. Acesso em: 19 maio 2024.
- ACNUR Brasil. Com apoio do ACNUR, governo lança plano de ação para população haitiana no Brasil, [S. I.J, 21 jun. 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org.br/noticias/notas-informativas/com-apoio-do-acnur-governo-lanca-plano-de-acao-para-populacao-haitiana>. Acesso em: 14 maio 2024.
- DECOLONIALIDADE e translinguagem. Projeto Brincadas. Cláudia Hilsdorf Rocha debateu em 06/05 com Antonieta Megale, Fernanda Liberali e Jorgelina Tallei o tema: Decolonialidade e Translinguagem. [S. I.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2: 21:18). Disponível em: [Decolonialidade e Translinguagem com Claudia Hilsdorf Rocha \(youtube.com\)](https://www.youtube.com/watch?v=Decolonialidade%20e%20Translinguagem%20com%20Claudia%20Hilsdorf%20Rocha%20(youtube.com)). Acesso em: 16 maio 2024.
- DUSSEL, E. 1492: o encobrimento do outro (a origem do mito da modernidade). Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- ESPINOSA, B. (1677). *Ética*. Tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- EVARISTO, C. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.
- EVARISTO, C. A escrevivência serve também para as pessoas pensarem. *Itaú Social*, 2020. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serves-tambem-para-as-pessoas-pensarem/>. Acesso em: 1 maio 2024.
- EVARISTO, C. Entrevista concedida a Vera Magalhães. *Roda Viva*, São Paulo: TV Cultura, 6 set. 2021. 1 vídeo (1h37min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=O2bxQJH-PIk>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- FANON, F. (1961). *Os condenados da terra*. Tradução José Laurêncio de Melo. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2005. (Coleção Cultura, v. 2).
- FANON, F. (1952). *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FAUSTINO, D. M.; OLIVEIRA, L. M. de. Xeno-racismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, [S. I.J, v. 29, n. 63, p. 193-210, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006312>. Acesso em: 12 mai. 2024.
- FERNANDES, D.; MILESI, R.; FARIA, A. *Do Haiti para o Brasil*: o novo fluxo migratório. Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), Brasília, DF, 20 jan. 2014. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/category/migracoes/migracao-haitiana/page/3/>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- FERREIRA, M. População se mobiliza para salvar animais abandonados na enchente em Porto Alegre. *Brasil de Fato*, Porto Alegre, 9 maio 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/05/09/populacao-se-mobiliza-para-salvar-animais-abandonados-na-enchente-em-porto-alegre/>. Acesso em: 14 maio 2024.
- FORCIONI, G. Morte de aluno do Colégio Bandeirantes, de SP, reacende alerta para a saúde mental dos adolescentes. Revista Crescer - Grupo Globo (on-line), 12 ago. 2024. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/pre-adolescentes/comportamento/noticia/2024/08/morte-de-aluno-de-colegio-em-sp-reacende-alerta-para-a-saude-mental-dos-adolescentes.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- FREIRE, P. (1974). *A pedagogia do oprimido*. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, P. (1985). *A pedagogia da pergunta*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2008.

- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging and related terms*. In: _____. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 36-44.
- GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. *The translanguaging classroom: leveraging students' bilingualism for learning*. Philadelphia: Calson, 2017.
- GIROUX, H. A. *Rethinking education as the practice of freedom*. In: _____. A. *On critical pedagogy*. New York/New Delhi/Sydney: Bloomsbury, 2011. p. 152-166.
- GOMES, N. L. *Linguagem e Sociedade em tempos pandêmicos*. In: 13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=79LQOHhgj2g>. Acesso em: 16 maio 2024.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. *Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais*. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Cláudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grando. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- GUIMARÃES, L. *Inclusão racial em escolas de elite: desafios e lições*. *Portal UOL*, 3 maio 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2024/05/03/inclusao-racial-em-escolas-de-elite-desafios-e-licoes.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- GUZZO, M. *Conceição Evaristo: a escrevivência das mulheres negras reconstrói a história brasileira*. *Portal Geledés*, 29 jul. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-das-mulheres-negras-reconstroi-a-historia-brasileira/>. Acesso em: 1 maio 2024.
- HOLZMAN, L. *Vygostky at work and play*. London; New York: Routledge, 2009.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. Edição do Kindle.
- LIBERALI, F. C. *Multiletramento engajado para a prática do bem viver*. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 125-145, jan./abr. 2022.
- LIBERALI, F. C. et al. *Teatro do Oprimido e direitos humanos: estratégia pedagógica para a (trans)formação*. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, [S. I.], v. 22, n. 2, p. 232-252, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/les.v22i2.40905>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- LIBERALI, F. C. *O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue*. In: MEGALE, A. (org.) *Desafios e práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Richmond / Fundação Santillana, 2020. p. 79-94.
- LIBERALI, F. C. *Multiletramento Engajado para a prática do bem viver*. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, SC, v. 22, n.1, p. 125-145, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMBTKgh4MLvKvqMBMCQRK>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- LIBERALI, F.; SWANWICK, R. *Translanguaging as a Tool for Decolonizing Interactions in a Space for Confronting Inequalities*. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 36, n. 3, 2020. DOI: 10.1590/1678-460X2020360303.
- MAGALHÃES, M. C. C. *Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar*. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (org.). *Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias*. Niterói, RJ: Ed. da UFF, 2010. p. 20-40.
- MAGALHÃES, M. C. C. *Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar*. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.
- MAGALHÃES, M. C. C. *Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração*. PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 13-26.
- MAGALHÃES, M. C. C. *Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativas críticas na constituição de educadores*. In: MATHEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. de (org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 17-47.
- MAGALHÃES, M. C. C. *Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação*. *LING. - Est. e Pesq.*, Catalão-GO, v. 22, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2018.

- MALDONADO-TORRES, N. La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 61-72, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1845). *A ideologia alemã*: seguido das Teses sobre Feuerbach. 9. ed. Tradução Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1848). *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- MBEMBE, A. *Necropolítica*. Artes e Ensaios, n. 32, p. 122-151, 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em 15/05/2024.
- MENECCUCCI, A. Oito alunos são expulsos de colégio após estudante denunciar ataques racistas com referências a Hitler em grupo de WhatsApp. *Portal G1-Campinas-Região*, 4 nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2022/11/04/escola-de-valinhos-desliga-8-alunos-apos-estudante-denunciar-ataques-racistas-com-referencias-a-hitler.ghtml>. Acesso em: 20 ago. 2024.
- MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 33-49. (Colección Sur Sur).
- MOTA NETO, J. C. da. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina*: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.
- MOTTA, A. *Favelas – uma condição urbana de caráter nacional*. IBASE, 2022. Disponível em: [Favelas – uma condição urbana de caráter nacional – Ibase](https://www.ibase.org.br/favelas-uma-condicao-urbana-de-carater-nacional/). Acesso em 18 maio 2024.
- MOURA, S. M. Mesmo com cenário desfavorável, imigrantes haitianos seguem buscando o Brasil. Por quê?. *Jornal da USP*, 21 de setembro de 2021. Disponível em: [Mesmo com cenário desfavorável, imigrantes haitianos seguem buscando o Brasil. Por quê? – jornal da USP](https://www.usp.br/jornal-da-usp/mesmo-com-cenario-desfavoravel-imigrantes-haitianos-seguem-buscando-o-brasil-por-que-jornal-da-usp). Acesso em: 20 maio 2024.
- NAKAMURA, J. Negros e pardos são maioria no mercado de trabalho, mas rendimentos de brancos são 61,4% maiores, aponta IBGE. *Portal CNNBrasil*, 6 de dezembro 2023. Disponível em: [Negros e pardos são maioria no mercado de trabalho, mas rendimentos de brancos são 61,4% maiores, aponta IBGE | CNN Brasil](https://www.cnnbrasil.com.br/economia/negros-e-pardos-sao-maioria-no-mercado-de-trabalho-mas-rendimentos-de-brancos-sao-61-4-maiores-aponta-ibge/). Acesso em: 18 maio 2024.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OBMigra), 2022. Disponível em: <https://www.iom.int/world-migration-report-2022>. Acesso em: 3 jun. 2024.
- PENNYCOOK, A. Introducing critical applied linguistics. In: _____. A. *Critical Applied Linguistics: a critical re-introduction*. New York/London: Routledge, 2021. p. 22-41.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130. (Colección Sur Sur).
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RELATÓRIO ANUAL DE MIGRAÇÃO [World Migration Report], OIM, 2022. Disponível em: <https://www.iom.int/world-migration-report-2022>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: dos entendimentos conceituais e das possibilidades para descolonizar a educação linguística contemporânea. *D.E.L.T.A*, v. 39, n. 2, p. 1-32, 2023.
- ROCHA, S. Julieta Hernández: quem é a artista venezuelana morta no AM enquanto viajava de bicicleta pelo Brasil. *Portal G1*, Manaus, 8 de janeiro de 2024. Disponível em: [Julieta Hernández: quem é a artista venezuelana morta no AM enquanto viajava de bicicleta pelo Brasil | Amazonas | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/amazonas/noticia/2024/01/08/julieta-hernandez-quem-e-artista-venezuelana-morta-no-am-enquanto-viajava-de-bicicleta-pelo-brasil-g1.ghtml). Acesso em: 5 jun. 2024.
- SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. B. (org.). *As artimanhas da exclusão*: análise psicosocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 97-118.
- STETSENKO, A. Radical-Transformative Agency: Continuities and Contrasts with Relational Agency and Implications for Education. *Front. Educ.*, [S. l.], v. 4, n. 148, 2019.

- STETSENKO, A.; VIANA, E. Turning resistance into passion for knowledge with the tools of agency: Teaching-learning about theories of evolution for social justice among foster youth. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 864-886, out./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e61082>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- STRÖHER, C. E.; MEINERZ, C. B. Branquitude e privilégio de cor: dimensão relacional do racismo entre jovens estudantes. *Revista Prâksis*, [S. I.J, a. 19, n. 2, jul./dez. 2022.
- TRANSLINGUAGEM: desafios para a educação linguística crítica na atualidade – Claudia Hilsdorf Rocha. [S. I.J: NAP - Núcleo de Assessoria Pedagógica, 15 de dez. de 2020. 1 vídeo (1: 21:18). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LLLlaXB4VLk>. Acesso em: 2 abr. 2024.
- VIEIRA, D. de A. Italiano para todos: o italiano como língua adicional em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos brasileiros e imigrantes. *Revista Italiano UERJ*, [S. I.J, v. 10, n. 2, p.116-135, 2019.
- VIEIRA, D. de A.; FIALHO, C. M. C. Migrantes de crise e Educação linguística. In: MATOS, D. C. V. S.; LANDULFO, C. M. C. L. (org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 17-24.
- VIEIRA, D. de A.; LIBERALI, F. C. As atividades sociais como possibilidades para construção do currículo de português brasileiro para imigrantes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 21, n. 1, p. 55-80, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/8hL6nRJnH5bCVkqn9pvKfOP/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- VYGOTSKY, L. S. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: _____. (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 23-68.
- WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. In: _____. (org.). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 17-48.

Contribuição das autoras.

Milena Maria Nunes de Matos Carmona desenvolveu, principalmente, mas não apenas, a introdução e as bases teóricas referentes à Educação Linguística Crítica, Translinguagem e Decolonialidade e auxiliou na elaboração das considerações finais.

Daniela Baccheschi Pioli Pellossi desenvolveu, principalmente, mas não apenas, a parte da fundamentação teórica sobre Multiletramento Engajado, bem como desenvolveu e descreveu a proposta pedagógica, que foi aplicada na escola onde trabalha no segundo trimestre de 2024.

Fernanda Coelho Liberali foi responsável pela revisão crítica do conteúdo e pela análise das informações constantes no artigo.